論叢現代語・現代文化　2010 Vol. 4 pp. 183 － 212

日本人の英語観の変容
―英語コンプレックスから積極的受容への転換とその問題点―

中川　洋子

はじめに

本稿は、TV ドラマにおける「帰国子女」[1] とそれを取り巻く日本人との会話を題材に、日本人の英語観の変容を検討するものである。

従来から、学校教育の英語は、実用的ではないという批判が根強い。文部科学省が、たとえば中学校の「学習指導要領（平成十年度改訂版）」において、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」（外国語）こと、つまり、すべての日本人にコミュニケーションのための実用的な英語の習得を目指していることは、そのような批判への対応と言えるだろう。

たしかに、英語は言語の異なるもの同士が意思疎通を図るために役立つ言語であることはいうまでもない。しかし、英語の技術的な面の向上や利便性の追求だけではなく、日本人と英語の関係、そして英語を学び、使用することの意味や目的を理解しなければ、英語学習を効果的に進めることは難しいのではないか。なぜなら、明治以来の欧米崇拝や、英語コンプレックスなどの日本人の英語観が、積極的な英語の習得を妨げる要因となっていたり、「国際化」に関する偏った見方によるコミュニケーション不全という事態を引き起こしていると考えられるからである。

そもそも日本人と英語の関係の歴史は、英語を学び始めた約 140 年前から「親英」と「反英」の繰り返しであった。現在は「平成の英語『第 2 公用語化』論」や英語『教育言語化』論」も台頭する、まさに英語ブームの時代である [2]。「英語はコミュニケーションの道具である」という言説が積極的に受け入れられ、学校でも社会でも英語は広く学習されている。

一方で、日本が経済的に急成長を遂げた 1960 年代以降、教育現場で重視されてきたものは、入試対策にもつながる文法や読解学習重視の「学校英語」や「受験英語」であった。この頃の日本人の英語観としては、従来からの欧米崇拝や英語崇拝に加え、「生きた英語」と「学校英語」という対立軸に翻弄されていた。こうした英語観がまさに教育現場で再生産されていた可能性がある。

「生きた英語」と「学校英語」という英語観の対立軸は、現代でも存在しているが、中学校（平成十年度改訂版）、高等学校（平成十一年度改訂版）の学習指導要領において、

英語教育の目的が「コミュニケーション力の養成」に重点が置かれ、英語で授業を行うといった提案や、高校や大学の入学試験の内容にもコミュニケーション能力を問う出題がされるなど、教育現場レベルにおいて従来よりも「生きた英語」を重視する方向性は、より明確になってきている。

また、国内の近代化（欧米化）も進み、グローバル化の時代を迎えた現在、日本人の欧米に対するコンプレックスや英語コンプレックスの要素が弱められ、「ジャパリッシュ」[3]や「イングリック」[4]という呼称が示すように、英語がコミュニケーションの手段として、文化や言語的背景から独立したものであるとする見方が広まってきている。

しかし、英語が「コミュニケーションの道具」として位置付くにしたがって、英語のイデオロギー的な側面がますます見えにくくなるという問題点がある。それはたとえば、「英語の絶対的優位と英語中心のコミュニケーション」が確立していくにつれ、「英語の地位上昇と権力化」が進むこと、そしてその背後で非英語話者が「コミュニケーション弱者」になる可能性、情報格差や経済的、文化的不平等が助長されていくという危険性である[5]。

そこで本稿では、今後の日本人の英語学習の方向性を模索するために、これまでの日本人の英語観の変容を、ドラマの会話を通じて分析する。まず第一に、これまでの日本人の英語観研究を概観する。とりわけ、「帰国子女」という言葉に見られる日本人の「帰国子女」観を検証する。第二に、先行研究の議論をふまえながら、英語教育の現場で英語イデオロギーと様々な言説が再生産されている可能性と、日本人の英語観の変容を、「帰国子女」が登場するドラマを題材に分析する。第三に、日本人の英語観の変容が今後の英語学習の方向性や国際意識に与える意義と問題点について検討し、そこで生ずる問題点を明らかにして、今後の課題を提示したい。

1. 英語観研究と「帰国子女」研究

1.1 先行研究の検討

中西（2001）は、1970年代初頭に英語の権力性に関する議論が起こり始めたことを指摘している。その議論は1980年代、1990年代にかけて発展し、1990年前後の日本では、「英語の世界的優位を受けて日本人が英語とどう向き合えばいいか」[6]ということが論じられるようになり、中村（1989）、津田（1990）、大石（1990）が、英語支配への異論を唱え、日本における英語や欧米との関係を見直す動きが出てくる。

中村（1989）は、日本は欧米による植民地化を免れたため、これまで「『英語』を『公用語』として使わねばならない状況は一度も起こっていない」ことを指摘し、「こうした日本の状況が日本人特有の英語観」、つまり「英語文化語観」を生み出したと述べている[7]。つまり、英語は公用語や日常言語として使用を強制されたのではなく、「英

語を徹底的に対象化」し、「外国語の習得を知識の問題」[8]としてとらえられたということである。そしてそのモデルはアングロ・サクソン文化であった。それゆえ、日本人は「英語の優秀性を前提とした」アングロ・サクソン文化的な言語観を持つようになり、それが「外国語＝英語＝国際語」という外国語観に受け継がれているとして、日本人の英語偏重の言語観の問題を指摘している[9]。

津田（1990）は、「言語は政治、イデオロギーと直結しているもの」であり、「ある民族語が国際共通語として認定されることは、コミュニケーションの不平等を生み出すばかりか、国際政治、経済、文化に差別構造をもたらす大問題」であると、「国際英語論」を批判している[10]。さらに、英語を学ぶことによって「英語とその文化、人々、国々を礼賛」し、「同時に、自分の言語、文化などを軽視、蔑視する精神構造が植え付けられる」ことで「精神の植民地化」[11]が生じると指摘している。その外圧的ではなく内発的で、一見自らの動機付けによって行動するよう仕向けられている状況が、日本人の英語熱や英語崇拝であり、また、その背後に存在する英語コンプレックスが、本稿で扱うところの「帰国子女」への偏見や冷遇を引き起こした原因の一つであると思われる。

「『英語』は“世界語”“国際語”ではない」と主張する大石（1990）は、「英語偏重は、日本人をして、世界を、〈内〉と〈外〉、日本語と英語、日本語人間（‘Japanese-Language People’）＝日本人と英語人間（‘English-Language People’）＝英米人と二分させてしまう」という懸念を表明している[12]。そしてこのような「〈外国人〉＝〈英語人間〉というステレオタイプ」が、「英語をうまく話せる日本人」や「帰国子女」に対しての違和感につながる可能性について指摘している。1990年代は、海外でも、英語教育を通じて「英語＝国際語」イデオロギーが伝えられることを論じているフィリップソン（1992）や、英語支配について論じたペニークック（1994）などが英語の不可視な側面についての議論を展開している。

寺島（2005）は、産業界や英語教育ビジネスの要請や政府・文科省の米国重視、アジア軽視の姿勢が、日本の「英語一辺倒の風土」を作り出し、この風土をさらに強化しているのが日本人の強い英語コンプレックスであるとし、日本人の言語階層は「自虐的言語観」とも言うべきものであると指摘している。大谷（2007）は、1970年代後半から、日本の英語一辺倒の姿勢を批判し、日本人の「ミヤコことば」志向に起因する中央語志向との関連について指摘している。仲（2006）は、「言語は使えなければ意味がない」という英語に対する実用主義により、「生きた英語」という発想が生み出され、さらに「母語話者」という虚構に翻弄される日本人の分裂的言語観について議論を展開している。吉武（2000）は、異文化間コミュニケーションのための外国語教育を国際英語及び英語支配の視点から検証し、日本の欧米至上主義的姿勢と、国際英語及び英語支配論の視点の欠如を明らかにした[13]。

このような英語支配論、そして様々な日本人の英語観について論ずる先導的な研究が行われている一方で、それらの視点から「帰国子女」と、それを取り巻く日本人を題材にした英語観に関する分析はまだ行われていない。

「帰国子女」に関する研究を概観しておくと、「帰国子女」が日本の教室文化にどのようになじんでいくのか、あるいはそのアイデンティティに関するもの、「帰国子女」の語学力の維持など、「帰国子女」側の視点からの分析が多い。その一方で、「帰国子女」を取り巻く日本人の教師や生徒の立場からの検証は少ないが、佐藤（1995）、塘（2001）、渋谷（2001）らのように、「帰国子女」を取り巻く教室文化やマス・メディアでの「帰国子女」表象など、「帰国子女」を受け入れる立場からの視点で分析した研究がある。

本研究では、これらの先行研究の視点を継承しながら、TV ドラマの中の「帰国子女」とそれを取り巻く日本人との会話を題材に、「帰国子女」の扱われ方に見られる日本人の英語観に焦点をあてることにしたい。

本研究を進める上では、真理の問題と権力と主体との関係について分析したフーコーやブルデューの見方が有効である[14]。フーコーは「真理それ自体が権力である」と述べているが、それについて盛山（2000）は「『真理』という知識がその対象世界との間にもちうる関係性の１つであり、ある知識が真理だということはそれが記述している世界が現実だということである」と説明を加えている[15]。また、ブルデューは、「語にはなぜ権力が宿るのか」という問いを投げかけ、「言語が自立したものではなくて、言語使用が社会的に条件付けられた象徴的な相互行為であって象徴権力が直接的に作動しているものである」と論じている[16]。これにしたがって、「英語は国際語である」という、日本で「英語」の存在を絶対視する真理が、「英語」の持つ概念を変化させながら、社会の中で、そして学校文化の中で戦略的に行使されるという仮説を提示する。本稿では、英語教育の現場において教師と生徒という力関係のもとで、社会における「生きた英語」志向と、教育現場で評価の対象とされる「学校英語」重視という対立軸に翻弄され、日本人の英語観が再生産されること、そしてそれがマス・メディアを通じてさらに内発的に強化される可能性を検証する。

1.2 研究方法

本稿では、TV ドラマの会話を題材に検討する。ドラマは、その当時の世評を強く反映しており、番組の作成者側の意図や、番組によって視聴者が受ける影響などを検討する資料として有意義であると考えるからである。特に、学園ドラマでは、教育現場で問題となっているテーマや作家の関心のある題材が、作家の視点で描かれており、視聴者は、様々な視点から描かれた教室文化における「帰国子女」との接触を疑似体験することが可能となる。したがってドラマが映し出す「帰国子女」=「国際化」のイメージや、視聴者が作り出す「帰国子女」観や英語観、教師像は、日本人の英語観

の変容や英語教育をとりまく状況を反映している可能性を示唆している[17]。

フーコーは「マス・メディアのように、日常生活のなかで、直接的、間接的に影響を及ぼしている『権力』こそが、問題」[18]であると述べている。それぞれの視聴者が漠然と抱く英語観が、ドラマを通じて示されるイメージに統一され、それが視聴者に共有されるとき、この不可視な「権力」が、たとえば日本人の英語コンプレックスを、今や表面的には「国際語」へと位置づけられた「国際語」コンプレックスへと変化させているとも考えられる。

そこで、ドラマの中の「帰国子女」と日本人とのやりとりを題材に、ドラマが映し出す「帰国子女」のイメージや、視聴者が作り出す「帰国子女」観や英語観、教師像を検討することで、日本人の英語観の変容の一側面を明らかにすることを試みる。

研究の手法として、まず「帰国子女」という言葉の定義を再検証する。日本人の「帰国子女」観と、「帰国子女」を意味する英語表現との比較により、日本人の英語観を探りたい。

次に、「帰国子女」がTVドラマに登場するようになった1980年代から2000年代にかけて放映されたもの（英語圏出身の「帰国子女」が登場する）から、『絆 たったひとつの青い空』（1987）[19]、『3年B組金八先生』（第8シリーズ）（2007）[20]、『フルスイング』（2008）[21]の3つの作品を比較、検討する[22]。『絆 たったひとつの青い空』（以下、『絆』と表記する）が放映された1987年は、それまで国立附属学校を中心に行われていた「帰国子女」の受け入れが、地方自治体でも始まった頃であった[23]。つまり、日常生活レベルにおいて異文化を背景に持つ「帰国子女」と他の日本人との接触が増えてきた頃である。それにともなって「帰国子女」に関する様々な問題が表面化し始めた時期でもあった。したがって、「帰国子女」との接触が始まった当時の世評を映し出す資料の一つとして1980年代のTVドラマをとりあげる。

1990年代のTVドラマを概観すると、『東京ラブストーリー』（1991）のようないわゆるトレンディドラマと称されるドラマに、アメリカからの「帰国子女」が登場している[24]。ヒロインは自由で積極的なOLの女性として描かれているが、「帰国子女」であるということが、とりたててストーリーの展開に大きな影響を与えてはいない。しかし、ヒロインの描き方は、肯定的な英語観への転換に向けた一つの動きを象徴している。1990年代のTVドラマでは、特に教育現場を舞台に「帰国子女」を扱ったものは管見の限りない。したがって、本稿では1990年代のTVドラマは題材として扱わなかった。

『3年B組金八先生』（第8シリーズ）（以下、『金八先生』と表記する）と『フルスイング』（2008）が放映された2000年代は、英語「第2公用語化」論（2000）や文科省の「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（2003）が出され、芸能界でも「帰国子女」の肩書きが一つのステイタスのように扱われるようになり、「帰国子女」

=「国際化」の構図が可視的に浸透している時代であるといえる。これに伴って、国内での英語のとらえ方、「帰国子女」の扱い方にも変化が見られる。これは日本人の英語観の変容を表していると考えられる。その可能性を1980年代のTVドラマと比較、検討したい。

1.3 日本人の英語観と「帰国子女」

日本における「国際化」は、経済的な側面はもちろん、音楽や映画、生活様式など様々な異文化が共存している形で浸透している。このように日常的に「国際化」の恩恵を享受していながらも、「帰国子女」との接触という人間レベルの「国際化」はまだまだ特別視されている。そしてそこには「国際化」、「帰国子女」、「帰国子女」が話す「生きた英語」という要素が不明瞭な脈絡関係で存在する。このような日常生活において、学校では教師と生徒、そして「帰国子女」が一つの教室文化を通じて突然接触することになる。

学校では、多くの日本人生徒が日々、英語と格闘している。その英語を、外見は日本人である転校生の「帰国子女」がいとも簡単に操り、価値観も身の振る舞いも英語圏の人間とあまり変わらないとしたら、「帰国子女」を取り巻く日本人はどのような対応をとるのだろうか[25]。

「帰国子女」の経験や語学力が、「帰国子女」を取り巻く日本人との優劣の関係につながる要素であると見なされるとき、ただのカルチャー・ショックではなく、コンプレックスが生じる可能性がある。その原因として、日本人の欧米崇拝や、「ミヤコことば志向」[26]があるとすれば、日本人の「帰国子女」への対応は、日本人の英語認識の指標の一つとしてとらえることが可能である。そもそも日本人が英語に対して抱くイメージは、前述の中村（1989）も指摘するように、日本人にとっての生活言語ではなく対象化された言語であり、英語の習得=知識・学問の修得であったといえる。この点は、例えば多言語を背景とするシンガポールが、英語に「国内を統一するための言語」としての役割を与えたこと、そして4つの公用語[27]を持ちながら、その中でだれにとっても母国語ではない英語を第一公用語とすることで、他民族の文化を奨励するといった政策をとるシンガポールのような国とは、言語観が大きく異なるのである[28]。日本では、知識としての英語を、アングロ・サクソン文化から引き継がれた「英語の優秀性」の概念と共に受け入れ、英語を使いこなせることが人の優劣を判断する基準の一つであるととらえてきた。さらに、1970年代前半から「『コミュニケーション』を中心に据えた新しい英語教育理念と教授法」が、英米の応用言語学を介して日本にもちこまれて、国内の英語教育界に普及したと斉藤（2007）は指摘する[29]。本稿では、このようにして知識としての英語に「コミュニケーション」の概念が加わったものを日本人の英語観ととらえる。「帰国子女」は、その英語を使える存在として羨望と嫉

視の対象とされていったといえよう。

1.4 「帰国子女」の定義に見られる英語観

ドラマを検討する前に、国内で認識されている「帰国子女」ということばから推測される日本人の英語観、「帰国子女」観の確認をしておきたい。

「帰国子女」ということばの意味は、大辞泉では「親の仕事の都合などで長年海外で過ごして帰国した子供」と説明されている。和英辞典では、“a school child who has returned from abroad; a returnee「school child [student]”（新和英大辞典第五版研究社）である。“returnee”は、*Oxford Advanced Learner's English Dictionary 7th edition* によると、“a person who returns to their own country, after living in another country”となっている。

グッドマン（1992）は、「帰国子女」について、「日本以外の国で子どものそうした特殊なカテゴリー」が存在しないこと、「直接翻訳できるいかなる言語もない」[30]と述べているが、「帰国子女」という呼称の意味するものからは、異文化を経験した日本人を特別視する日本人の風潮がうかがえよう。また、「帰国子女」の本来の意味には英語圏出身という限定がない。それにもかかわらず、多くの日本人が「帰国子女」＝英語が話せる、といった先入観を持つに至った過程には、マス・メディアや、日本の英語偏重主義の影響が無視できない。

グッドマン（1992）は、「帰国子女」を、「20歳以下の日本人で、片親か両親の仕事の都合でそれまでの人生で少なくとも3ヶ月以上海外で過ごし、日本の主流の教育制度の中で勉学を続ける青少年」[31]と定義している。本論ではグッドマン（1992）の定義づけに従いながらも、「帰国子女」ということばの概念には、日本人側の一方的な先入観が含まれるという可能性も考慮して、「帰国子女」を意味づけたい。

このように定義される子どもは、親の海外勤務に伴って海外で生活し、帰国後は個別に対応されていた[32]。しかし、海外勤務者の増加とともに「帰国子女」数が増加し、1959年には、桐朋女子中学校によって、戦後初の「帰国子女」の編入が行われている[33]。このころから、海外滞在から帰国した日本人の子どもは、「帰国生」、「帰国児童」、あるいは「帰国子女」というカテゴリーで、他の日本人生徒と別にとらえられるようになった。

文部省による取り組みでは、1965年に「国立大学附属学校の帰国子女教育学級設置をはじめとして、1967年に始まる公私立学校への帰国子女教育研究協力校の指定」[34]、地方自治体レベルでは、「1983年の帰国子女教育受け入れ推進地域の指定」[35]により、行政上の受け入れが活発化した。このように、「帰国子女」の受け入れは制度上進んでいくが、当時の「帰国子女」への指導では国語力や日本文化への「適応教育」に重点が置かれていた[36]。

ところで、日本人社会では「帰国子女」以外でも日本人とは異なるカテゴリーとして、在日のアジア人やアイヌ民族などが存在する。しかしこれらの人々がドラマなどのメディアに登場したり、社会問題化するケースは多くはない。これについてグッドマン（1992）は、「帰国子女」の親がしばしば日本において社会的地位が高く、「一方ではマスメディアに、他方では教育政策をコントロールする体制側」[37]への影響力を持っていることを指摘している。それによって「帰国子女」は、財政援助や「帰国子女」枠での入試制度など、教育制度面での優遇措置もとられており、このような状況が他の国内の日本人生徒に比べて「帰国子女」の地位を高めているという指摘もある。「帰国子女」は英語圏出身とは限らないにも関わらず、「帰国子女」が英語と結びつけられ、羨望や嫉視の対象となるのは、日本人の英語崇拝と現実の「帰国子女」の社会的、経済的背景から起因するものと考えられる。実際、「帰国子女」のいじめの問題を扱った『絆』の放映後、多くの視聴者からいじめや教師への批判が寄せられたという[38]。「帰国子女」がマス・メディアという手段によって窮状を世にアピールすることが可能であり、それによって視聴者に影響を与え、その後の「帰国子女」の動向やとらえ方を方向付ける地位にある可能性を示唆している。

以上、「帰国子女」に対する日本人の認識や国内での扱われ方を再確認したところで、まず1987年に放映されたドラマを検討する。

2. コンプレックスと受容への戸惑い— 1980年代のドラマの分析から

2.1 「帰国子女」への羨望と英語観

このドラマは、大沢周子の『たったひとつの青い空－海外帰国子女は現代の棄て児か－』（1986）をもとに、様々な「帰国子女」の体験談を一人の中学生の男子に集約して描いた作品である。

そのあらすじは次のようである。アメリカに7年間滞在した矢野友也（以下、友也と表記する）は、将来を見据えて日本の高校に入学した方がよいと考える親の意向に従って、親より一足先に日本に帰国し、中学校の2年生に編入する。編入したクラスでは壮絶ないじめに遭い、その結果神経性の胃潰瘍を患い、再びアメリカに戻る[39]。

友也が中学校に転校した初日、友也は校長室で校長と面談する際にソファで足を組み、祖父にたしなめられる。友也の「帰国子女」的な面が強調された描写である。視聴者はその場面から「帰国子女」について、友也の行動に日本人とは異なる文化の枠組みを見いだし、友也の行為が今後の物語の展開に与える影響を予測することとなる。

以下は、担任の英語教師赤沢先生（以下、「先生」と略）に促され、友也が教室で自己紹介する場面である。

先生：アメリカの、フロリダから転校してきた矢野友也君です。

生徒たち：わー！（口々に歓声を上げる。）
先生：今日からみんなと一緒に勉強しますから、仲良くしてあげてね。
（生徒たちはざわついているが、笑顔で好意的な雰囲気。）
友也：あのー、自己紹介してもいいですか。
生徒A：日本語しゃべれるよー。
先生：自己紹介？どうぞ。
友也：次の時間英語ですから英語でやります。
生徒たち：えー？
（先生は笑顔のまま、えー？という驚きの表情で生徒たちを見回す。）
生徒たち：英語でー？そんなー。
（生徒たちはざわつき、うさんくさそうな目つきになる。）
友也：（先生に向かって）いけませんか?
先生：ううん、いいわよ、やってみて。
（生徒たちは相変わらずざわついている。）
友也：Hello, everyone. My name is Tomoya Yano. I've lived in St. Augustine in Florida for seven years. My parents are still there.〔後略〕
先生：えー、ちょっとちょっと。もう少し静かに聞きなさいよ。ヒアリングのいい機会じゃない? ね? 矢野君、もう少しゆっくりしゃべって。
友也：（照れ笑いを浮かべ、頭をかく仕草。）St. Augustine is only 80 km away from the Cape Canaveral Space Center.〔後略〕
生徒A：わかんねー、わかんねー、わかんねー。
（友也はだまって先生の顔を見る。）
先生：あ、どうぞ。
友也：Now, I'd like to talk about some of the experiences that I had in Florida.〔後略〕
生徒B：何言ってんだよー。
生徒C：ほー。
生徒D：何言ってんだよー。
友也：静かにしてください!
生徒たち：おー。
生徒A：アメ公が怒ってるぜー。
生徒たち：ヤンキー野郎が。（口々に野次を飛ばす。）
先生：もう、このぐらいでいいかな。ね、いいでしょ。それじゃあ、矢野君の席、あそこです。
生徒たち：えー、うそー。
先生：じゃあ、これで終わりまーす。〔後略〕

この場面では、友也が英語で自己紹介を申し出る前と後で、生徒たちの態度に変化が見られる。しかもはじめに教師が「アメリカ、フロリダから」と紹介したときは、生徒たちは歓声を上げ、笑顔で隣の友人とうわさする生徒の様子も見られた。アメリカからの転校生、という状況設定だけでは反感の要因になっていない。

ところが、友也が英語で自己紹介をしようとするやいなや、生徒たちの態度が変わる。外見は同じ日本人に見える友也に、自ら積極的に英語で自己紹介をすると教師に申し出るという自分たちとは異質な面、つまり文化の枠組みの相違を見いだしたからである。しかも友也の口から出る流暢な英語には耳を貸そうともしない。友也は、転校生として自己紹介をしただけにすぎない。しかし、生徒の拒否反応は、一人の転校生の受け入れの拒否を意味するだけではない。友也の英語力と、日本人であるにもかかわらず、アメリカ人をイメージさせる態度が、生徒たちの英語コンプレックスを刺激し、友也に対する反感を抱かせ、「帰国子女」と生徒たちとを序列づけたと考えられる。

ドラマの後半で、孫がいじめに遭っていることを心配した祖父が担任を訪ねたとき、担任が次のように言う場面がある。

「矢野君が英語に関しては、学力が飛び抜けてあるからですよ。まだまだbe動詞の変格活用すら飲み込めてない子が多いんですから。」

教師の「英語に関しては、学力が飛び抜けてある」という台詞からも、英語と学力が結びつけられていることがうかがえる。したがって初歩的な英語しか学んでいない生徒たちは、自分たちの英語力と「帰国子女」の友也との歴然とした英語力の差に反感を持つのである。英語力の差が、本人への反感にまで至る精神とはいったいどのようなものか。また、なぜ英語コンプレックスに陥るのか。

これは、日本においては、英語力が、人の優劣を決める要因の一つであると考えられているからである。入学試験をはじめ、入社試験でも英語の点数が重視されることが多いが、英語と関わりの少ない専門分野や業種でも英語の試験が考慮される場合が少なくない。しかも、英語力が人の能力を測る尺度として利用されることへの反論以前に、英語や欧米への憧れや、「このご時世、英語ぐらいできないと」というような先入観に支配され、英語は積極的に学習され、人の能力を測る物差しの一つとみなされている。津田（2006）は、このような「精神の植民地化」が浸透している要因の一つに「『英語神話』の創造」を挙げている。この「英語神話」とは、「英語国の人々が英語について作り上げたイメージ、伝説、見解の総体」を指すものであり、「英語がいかに立派で、美しく、世界標準語としてふさわしいかを語る言説の総体」を意味するものである[40]。英語は「神のことば」、つまり「選ばれた民」の言語であると権威

づけられ、「白人至上主義」、「人種差別」を肯定し、白人達の富と力に正当性を与えたと津田は指摘している[41]。英語やアングロ・サクソン文化をモデルとする日本でも、英語は富と力の象徴ととらえられると同時に、人の優劣を決定づける要因にもなっているのである。

2.2 「生きた英語」と「学校英語」の位置づけ

友也の話すネイティブ・スピーカー同様の「生きた英語」は、「学校英語」や「受験英語」[42]とは対極にあると考えられている。しかも教育現場においても社会においても「生きた英語」の評価は高い。しかし日常生活において、マス・メディアや英会話の授業などをのぞいて、日本人には出会う機会が少ないものでもある。宮智（1990）は、「帰国子女」にとって、この「生きた英語」を発音し、話せることが教室で孤独をつくり出す状況に至っているということを指摘している[43]。「帰国子女」を取り巻く生徒たちにとって、非日常的な場で見聞きする「生きた英語」が同じ教室でしかも日本人である「帰国子女」から発せられるのを目の当たりにするとき、そこに「帰国子女」への違和感を覚えることとなる。

さらに、教育現場では「生きた英語」に相反して「学校英語」が重要視され、それが学力の序列につながることを教師や受験を通じて認識することとなる。したがって、学校では「学校英語」が「生きた英語」よりも上位に位置し、それが「帰国子女」を取り巻く生徒にとって、「帰国子女」よりも優位に立てる要素となる。教育現場ではこのような分裂した英語観が再生産される可能性があることが次の場面からうかがえる。

以下は、英語の授業中の場面である。

（生徒が黒板にPlease teach me the way to the library. と書く。）

先生：はい。えー、Please teach me the way to the library. 西村さん、よくできたわね。じゃあ、次は…。

友也：先生、先生、いいですか。

先生：何?

友也：あの、日本語の「教える」を、英語の“teach”に置き換えて使うのはおかしいです。道を教えてという場合は、アメリカでは普通“tell”を使います。

先生：立って言いなさい。

友也：それに人にものを尋ねるときには、失礼にならないように、“Excuse me. Could you tell me ~?”とか、“Would you please tell me ~?”とか、丁寧な言い方の方がいいと思います。

（生徒たち、口々に野次を飛ばし始める。）

先生：矢野くーん。私は別にここで英会話を教えているわけじゃないんだから。文法に則ったアカデミックな英語を教えてるんです。
友也：でも“teach”というのは、先生か生徒に知識を教えたり、技術を教えたり、そういう重い意味であって、道を教えてという場合は使わないんですよ。
先生：だけど、それはアメリカでの話でしょ。ここは日本だから。
生徒たち：そうだよー。
友也：でも英語はアメリカのことばですよ。アングロサクソンの言葉です。
生徒たち：知らねーよ、そんなの。何言ってんだよ。
友也：日本でもそういう英語を教えるべきじゃありませんか。
先生：わかりました。矢野君。あなたが教えてくれなくてもいいのよ。もし英語の授業が気に入らないんだったらば、授業中は静かにしててちょうだい。
生徒たち：そうだよー。そうだよー。〔後略〕

このやりとりから読み取れることが二点ある。

まず第一に、教師は、友也の主張する「生きた英語」を「それはアメリカでの話でしょ。ここは日本だから」と、他の生徒の前ではっきりと否定する。ここでは、日本の英語教育の現場では、アメリカで使われている「生きた英語」が教えられていない、という印象を視聴者に示す。また、「英会話を教えているわけじゃないんだから。文法に則ったアカデミックな英語を教えている」と、「生きた英語」をさらに否定する。その結果教師は、英語に関して友也と同じ土俵に立つことを避けることが可能となる。英語といえば、「生きた英語」を身につけているか否かが、英語力の優劣につながるという社会の先入観がある一方で、学校ではその「生きた英語」を否定し「学校英語」に秀でることで「生きた英語」を話す「帰国子女」よりも優位に立てる可能性がうかがえる。そしてそれを教師が生徒に示しているのである。

このドラマが放映された1987年、中学校の英語は選択科目であった[44]。しかし、「1955年以降英語を高等学校の入試科目に加える県が増えた」[45]ため、英語は中学校で実質的に必修科目となっていったのである。生徒にとって英語は受験に合格するための必須科目であったため、入試に出題される「学校英語」が重視され、「生きた英語」の軽視につながったことも否定できない。それが「生きた英語」を話す「帰国子女」軽視にも関連したといえる。

このようにマス・メディアによって、英語には「生きた英語」と「学校英語」という対立軸が存在することが強調される。そして学校において「生きた英語」を否定することで「学校英語」が優位に立つ、という状況が描かれ、英語教育は役に立たない、実用的でないなどという批判が助長されるのである。学校教育での英語教育に限界があるのは、授業時間数や修得すべき単語数の少なさなどの、英語の内容とは無関係な

制度上の問題があることや、日本語と英語が、フランス語やロシア語、中国語などと比較すると、「言語的距離がもっとも遠く、相互に学習の難度が最も高い言語であること」[46]などの英語習得に関する重要な点は考慮されず、視聴者にも伝えられないのである。

第二に、教師にとって英語圏の文化で培った価値観を持つ「帰国子女」の態度が脅威となっている点である。グッドマン（1992）は、日本の教師について「自分の知識や判断を批判されることになれていない」こと、「授業中に他の生徒の面前で疑問を投げかけられる経験に乏しい」などの理由で、「帰国子女を破壊分子」とみなす可能性を指摘している[47]。箕浦（1990）は、「日本の小学校教育は、知識の習得中心であり、アメリカの学校は、能力の育成中心で、講義方式の一斉授業はほとんどなく、その子どもの能力に応じて教材が与えられ、生徒は、自分の意見や質問を発することが奨励される」[48]という日米の学校文化の差についての議論を展開している。アメリカで小学校教育を受け、日本の中学校に編入した友也と日本の教師とでは、学校の「意味体系」[49]が異なることが、友也と教師の会話から読み取れる。友也は「先生、先生、いいですか」と、教師の言葉をさえぎって質問する。教師は、友也の質問には即答せず、「立って言いなさい。」と答える。また、友也は教師に英語に関する質問をしたにすぎなかったにもかかわらず、教師はそれを授業方法のみならず、教師批判と受け止め、「英語の授業が気に入らないんだったらば、授業中は静かにしててちょうだい」と、友也を拒否する。このコミュニケーション不全の様子から、教師と友也が異なる「意味体系」で物事を理解しており、それゆえ、異文化間のコミュニケーション問題が生じていることがわかる。

日本では教師と生徒の上下関係は明確で、授業も教師中心主義で進められることが多い。高野（2008）は、「上下の規律が厳しいほど、同調率が高くなる」という関係について述べているが、授業中は教師に意見しにくい雰囲気があり、言いたいことがあっても発言を控えている生徒が多い傾向は否定できない[50]。それにもかかわらず、友也が発言しようとしたため、友也は拒否される。ここでは、「帰国子女」に象徴される英語圏の文化や「生きた英語」は、実際の教育現場では依然として異質なものであり、それに対する違和感と英語の受容への葛藤が日本人の英語観の特徴の１つとして描かれていると考えられる。

2.3 「帰国子女」の否定と「日本人らしさ」の強制

友也は、アメリカ滞在の経験を持つ英語が得意な一人の生徒としてよりも、日本人とは異なる行動をとるというマイナスイメージの視点からの「帰国子女」という枠組みにはめられている。赤沢先生は、友也の行動は「日本人じゃない」と批判するが、この表現は「帰国子女」に対する攻撃の手段として利用されることが多い。つまり「帰

国子女」を、日本人ではない、と否定し、「日本人らしさ」という概念の押しつけによって、日本人と「帰国子女」を優劣の関係に位置づけるのである。自身が「帰国子女」であった中津（1976）は、1936年にソ連から日本に帰国した時に、「帰国した途端に“完全な日本人”であり、“日本の娘”であることを要求された」という体験を述べている。現在でも「帰国子女」の受け入れ側の心情としては、「帰国子女」が海外でどのような環境でどのような価値観を得てきたかということなどには配慮せず、日本に同化し、日本人としての行動を取ることに期待を寄せる状況に大きな変化はない。この風潮は、異文化で育ち、「生きた英語」を話す「帰国子女」への拒絶と序列化、「学校英語」の優位性の強調につながると考えられる。

一方、1988年には、『国民生活白書』で日本人のTOEFLのスコアが他のアジア諸国よりも低いことが発表される。世間では「英語一辺倒の風土」が正当化され、「生きた英語」の必要性がますます叫ばれるようになる。このような状況や従来からの英語コンプレックスに加え、日本人である「帰国子女」の話す「生きた英語」への違和感と「学校英語」重視といった様々な要因に翻弄され、英語に対する欲求の高まりと、英語の消極的受容という相反する英語観が推察される。

ところで、1988年には学校教育法施行規則の改正によって、「帰国子女」の特別選抜が広がっていき、その翌年には学習指導要領の総則に、「海外から帰国した児童（生徒）などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと」という規定が盛り込まれる。その後のドラマの中の「帰国子女」の描き方から、日本人の英語観の変容がかいま見られる。次の章では、現代のドラマを検証してみたい。

3. 積極的な英語受容への転換―2000年代の2つのドラマの分析から

3.1 2000年代初頭に至るまでの概観

1980年代以降の日本は、国際社会において経済的躍進を遂げたが、その後1990年代初頭にかけてバブル景気を経験する。2000年代にはいると、小学校の総合的な学習の時間に「国際理解」のための「外国語会話」と称して英会話が導入され、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」（2002）が公表される[51]。

そのような時代を経て、2007年に放映された『3年B組金八先生』第8シリーズと『フルスイング』（2008）に見られる「帰国子女」とそれを取り巻く教師と生徒のやりとりを分析し、1980年代のドラマとの比較、検討を行う。

3.2 資産としての「帰国子女」

『金八先生』第1話で登場する金井亮子（以下、亮子と表記する）は、イギリスに5年間滞在した「帰国子女」である。英語が得意であるということ以外、その価値観

やふるまいなどに違和感を感じさせるような描き方はされていない。

亮子は、「帰国子女」であるという理由で、『絆』と同様、クラスの前で英語で話すよう教師から促される様子が描かれている。

以下、担任の金八先生が朝のHRで生徒に提出物を返却する場面である。

(亮子に返却する番になる。)
先生：はい、入選おめでとうございます。金賞、ぜひがんばってくださいね。
(生徒たち、口々に「亮子! おめでとう!」と言う。)
先生:なあ、なあ、なあ、なっ。帰国子女の亮子です。せっかくのチャンスですから、この喜びを、英語で語っていただきましょう。
生徒A：おー。
生徒B：英語でー。
生徒C：よっしゃ！
亮子：Thank you so much. That's such a pleasing result to hear.
先生：なるほど、なるほど、なーるほど!
(生徒がやがやしている。)
生徒A：何言ってんのかわかんねーよ。
先生：いやいや、先生、だいたいわかったよ。はい! ね! すばらしいスピーチだったんで、みなさんでね、おめでとうっていうのを英語で言ってあげましょう。
生徒B：オーケー、オーケー。
先生：それではワン・ツー・スリー、どうぞー！
(生徒は口々に英語で何か発言する)
生徒B：No, thank you!
先生：ノー・サンキューじゃないよ。ノー・サンキューじゃないよ。
生徒B：ちがうのー？まじ？
先生：英語やりなおし! おまえは。

このやりとりでは、英語コンプレックスや英語崇拝の要素は『絆』に比べるとさほど強調されていない。亮子の話す流暢な英語は、ここでも生徒には理解されていないが、金八先生自らが亮子を受け止めようとする姿勢を生徒に示している。

国の「海外子女教育推進の基本的施策に関する研究協議会」は、「海外で得た経験や能力を本人はもとより、その在学する学級、さらには学校全体に活用しうるように配慮」することを提言している[52]。国の「帰国子女」の扱い方が、従来の一方通行的な日本への適応指導や「外国はがし」ではなく、「帰国子女」の特徴を生かし、それを資産とし、保護、活用しようとする流れになっており、学校レベルの受け入れ側の

認識も変化していることがドラマからも認められる。

第8話では、亮子は英語の苦手な同級生のために英文の手紙を日本語に翻訳したり、自分が代表として出場する予定だった英語のスピーチコンテストにその同級生を推薦、英語を指導する「帰国子女」として描かれている。ここでは、「帰国子女」、「英語が得意」、などという特徴が、野球が得意、数学が得意、などといった本人の優れた個性の1つとして示されていると考えられる。金八先生も、亮子を「帰国子女」だから「英語が得意」であるという要素を、一つの個性や特技として積極的に受け止め、それらを皆の前で評価する態度をとっており、その教師の態度も、生徒たちが亮子の個性や特技を快く受け入れるきっかけとなっているのではないか。『絆』で、赤沢先生が友也の「英語が得意」である要素を他の生徒に対するマイナス要素として否定しようとしたこととは対照的である。

次の会話では、亮子の英語力が中学校の資産として有効活用される可能性が示されている。金八先生が職員室で、亮子がスピーチコンテストの代表に選出されたことをほかの先生たちに報告する場面である。

金八先生：あのー、スピーチコンテストの3Bの代表なんですが、金井亮子に決まりましたんで、よろしくお願いします。
先生A（英語担当）：それはよかった。彼女なら優勝間違いなしですからね。
先生B：金井さん、たしか、イギリスからの帰国子女ですよね。
金八先生：そうです。お父さんの仕事の関係で、小学校3年から中学校1年まで5年間ロンドン暮らしだそうです。
先生C：ほお。
先生A：あとはスピーチの内容ですねー。それは私が指導しますよ。彼女が優勝すれば、桜中の英語のレベルが高いこと、さらにアピールできますよ。
先生C：おし!
金八先生：副校長、副校長、生徒は広告塔じゃありませんからね。だいたい、そのスピーチコンテストの意義と申しましても。

グッドマン（1992）は、教師には、「帰国子女」に「日本文化に再適応する必要を強調」する立場と、「帰国子女は価値のある国家的資源として見られるべき」とする立場があるとの見解を示している[53]。『絆』では、前者の立場が強調され、『金八先生』では後者の見解が描かれている。しかも、「彼女が優勝すれば、桜中の英語のレベルが高いこと、さらにアピールできますよ。」という教師Aの発言からは、亮子の英語力が桜中学校の資源とみなされていることが伺える。亮子の英語力と他の日本人生徒の英語力は必ずしも関係がないにも関わらず、「帰国子女」の受け入れを学校のメリット

とみなす点が強調されている。また、教師Aは英語の教師であるが、「帰国子女」の扱いについて、その人間性よりも英語という一面的なメリットを評価している面が描かれている。それに対し、金八先生はそもそも「帰国子女」を中学校の広告塔に利用することには批判的である。ここに、教師Aと金八先生のやりとりからは、「帰国子女」が一人の人間としてではなく「帰国子女」という表象として扱われる傾向が示されている。それに対し、「帰国子女」がひとくくりにされることへの批判が金八先生の発言を通して描かれている。

佐藤（1995）は、国際化とともに「否定的なイメージ」から「肯定的なイメージ」へと転換した「帰国子女」像を指摘している[54]。80年代前後の「帰国子女」像は「『救済』の対象」[55]であり、その後90年代にかけて「国際化のシンボル」となる。しかし、「帰国子女」についてはマス・メディアでの「描写が帰国子女の実像かどうかという議論ではなく、こうした報道がなされることにより、特徴的な『帰国子女』像がつくられ、それが浸透し、一人歩きし始めるという点が重要になる」ことも指摘している[56]。

『金八先生』においても、『絆』に比べて「帰国子女」の描かれ方が積極的なものに変化していることがみとめられる。依然としてメディアに登場するステレオタイプ化された「帰国子女」のイメージが先行していることは否定できないが、一人一人が様々な海外滞在経験をしたことや、それによって得た価値観、個々の人間性の相違について十分配慮すべきであるとの示唆がなされている[57]。

ところで亮子は、『絆』の友也と比べてまわりの生徒の反感を買うような態度をとる様子は描かれていない。つまり、「帰国子女」を取り巻く日本人生徒とは、英語以外では大差のない行動をとっているのである。「帰国子女」が帰国後、ほかの日本人生徒と同様の行動をとれるということは、現代の発達した情報網により、海外にいてもインターネットをはじめ、テレビやビデオ、新聞や雑誌などで、日本の文化、政治や教育事情などの情報が得られるようになってきていることにもよる。渋谷（2001）も指摘しているように、海外で生活し、「近い将来『帰国子女』と呼ばれるティーン・エイジャーたち」[58]は、日本で「帰国子女」がどのように表象されているかを海外にいながら事前に知りうるようになった。自分たちが日本に帰国しても、一人の人間というよりも「帰国子女」という一つのカテゴリーに分類され、特別視される可能性も予測している。つまり、帰国後、教室でどのように振る舞えば「帰国子女」ということだけで、他の生徒たちから反感を買わないかを理解しているのである。このような状況が、「帰国子女」を取り巻く日本人に違和感を以前ほど与えなくなってきている。

このドラマから読み取れることは、「帰国子女」が否定的なイメージで描かれていないこと、「帰国子女」の語学力が一つの特技として生かされていることである。英語力がメリットとして描かれている点は変わりないが、「帰国子女」が他の日本人生徒と異なる態度をとっていたとしても、それをドラマで視聴者に示すほどの必然性が

なくなってきたのではないか。メディアで活躍する「帰国子女」が増え、その認知度が深まり、以前より好意的なイメージが浸透するようになったことがうかがえる。肯定的な「帰国子女」観の背後には、『絆』で描かれていた英語コンプレックスの要素が弱まり、教室文化の多様性、そして多様な言語や文化を認める方向へと言語観や英語観が変化している兆しがうかがえる。

3.3 異文化受容と「英語」=「コミュニケーションの手段」の構図

『フルスイング』(2008) は、もとプロ野球の打撃コーチが59歳にして高校教師に転身した実話がドラマ化されたものである。この第4話に、「帰国子女」の孤独と「帰国子女」を受け止めようとする英語教師の姿が描かれている。ここでも「帰国子女」といじめ、そして「帰国子女」を相手にする英語教師の葛藤という従来からのテーマが取り上げられている。しかし、この作品で強調されていることは、従来からの「帰国子女」というステレオタイプの枠組みでの生徒の見方ではなく、異質な環境で孤独に苦しむ一人の人間の内面性に配慮する描写、また、英語教師と「帰国子女」の対立関係ではなく、教師が「帰国子女」を守ろうとする構図である。そして英語が「コミュニケーションの手段」であること、そして英語を通じてコミュニケーションできることはすばらしいという英語観が、英語教師の言葉で明確に語られている。

第4話では、冒頭で、数名の生徒が「帰国子女」を悪用して英語教師をからかう場面が描かれている。ニューヨーク生まれで中学校の時に日本に帰国した水沢は、一部の生徒にけしかけられ、授業中に早口の英語で教師に質問し、教師を困らせる。これは水沢の本意ではなかったが、帰国後、中学校でいじめを経験した水沢が、高校でのいじめを避けるためにやむなく教師をからかう役を請け負っているという設定である。

以下は、英語教師の太田先生が一部の生徒にからかわれている実態を、太田先生に同情的な立場の生徒が他の教師に現状を訴える場面である。

生徒A：2学期から、英語の授業で、水沢さんが太田先生に質問するようになったと。毎回必ず。
(生徒Aの回想シーン。英語の授業中、水沢が黙って挙手している。)
生徒B：太田せんせーい。水沢が質問ですよー。
生徒C：ほら、早くあててやれよ。
先生：水沢さん、どうぞ。
水沢：(英語で話し出す。)If we take that sentence, and change it that something like this…〔後略〕
(英語が聞き取れず青ざめていく太田先生。)

生徒A：水沢さんは帰国子女じゃけん、すっごい早口の英語で。太田先生、いつも全然聞き取れんくて。

このように「帰国子女」とそれを取り巻く生徒と英語教師の対立関係の構図が描かれている。しかも、日本人生徒は「帰国子女」を自分たちのグループに強引に同化させ、いじめを恐れた「帰国子女」がその葛藤に苦しんでいる。

一方、自信喪失した英語教師は、「帰国子女」の英語が理解できないために、「帰国子女」を避けようとする。しかもその逃避的な姿勢がネックとなり、一部の生徒のからかいを助長する。

誰にも理解されずに孤独感を増す水沢は、英語以外口にしないようになり、他人に対して心を閉ざしてしまう。ここでは、「帰国子女」の英語が、他の日本人との交流を拒絶する手段として使われているのである。

ここでも『絆』の教師と同様の、「帰国子女」を受け止められない教師像が提示される。しかし、太田先生は同僚の支えのお陰で、「帰国子女」が積極的に自分を攻撃しているのではなく、実は英語教師に助けを求めていたということに気づかされる。

（太田先生の回想シーン。水沢が太田先生に訴えている。）

水沢：Can't, you see what's going on ? I'm just as a loser as you are. I just want you to catch me.

先生：は…、僕を、責めてたわけじゃなかったんだ。彼女は僕に助けを。英語で僕に助けを。何度も何度も“catch me”って。こんな僕に助けを。

このドラマでは、“catch”や“Can you catch me?”の表現が繰り返し使用され、キーワードになっている。従来のドラマでは、いじめに遭ったり、「帰国子女」であることを隠そうとする孤独な「帰国子女」像に対して、閉鎖的、威圧的な日本人像が描かれることが多かった。これに対し、異文化で育った「帰国子女」を日本人が理解し、守ろうとする、つまり異文化と日本人が対等であろうとする関係がここでは読み取れるのではないか。この背後には、日本人の対等な英語観もかいま見られる。

また、次の太田先生の台詞からは、英語がコミュニケーションの手段であるとする見解が日本人の英語観として浸透していることもうかがえる。

（英語の時間）

先生：信じられないかもしれないけど、これでもぼくね、大学１年の時に、ヨーロッパを、リュックをかついで一ヶ月、旅したことがあるんだ。ユースホステルや、安宿で、いろんな国、いろんな人種の人たちと出会った。は…。びっくりした!

世界には、いろんな言葉が、あふれてるんだなって。あ…、片言の英語が結構役立って、言葉が通じると、気持ちまで伝わったような喜び、何度も味わって。その旅で、決心したんだ。将来は、英語の教師になろうって。子供たちに英語を教えて、言葉の持ってるいろんな感情、少しでも知らせたい、違う国の人たちと、気持ちが伝わる喜びを、少しでも、知らせたいって。は…。コミュニケーションは、キャッチボールと同じです。何でもいい。少し、英語で話してみませんか。は…。I just want you to catch my ball. And say something in English.

生徒B：え? の?

先生：Can you catch my ball?

生徒B：あ…。キャッチ、したら、よかと？

先生：(生徒に促して)Yes, I can.

生徒B：Yes, ...I can.

先生：OK. Your turn. Say something in English.

生徒B：English で?English で…。I, I,I,...I,...

先生：Relax. Anything is OK.

生徒B：I ...like...music. I...play...guitar. I...wanto...musician.

先生：I want to be a...

生徒B：I want ...to be a... musician.

先生：Did you catch that ？みんな、わかった? あの、音楽家になりたいって。

生徒C：そんなん、中学英語やー。なあ。

〔中略〕

(英語のゲームが続く中、水沢にボールが渡される。)

先生：水沢さん、Your turn.

水沢：Yes, ...I can.

先生：Go ahead.

水　沢：Whatever, everything's gonna be over in just six more months. Do you get what I'm saying ？

先生：これは、高林先生の受け売りなんだけどね。キャッチボールの基本は、まず、キャッチできる距離まで、近づくことなんだ。相手をよく見て、ボールをよく見て。もう一度、言ってください。今度は絶対にキャッチして見せます。I want to catch you..., catch your fears, and help you. I want you to trust me. And give me another chance.〔後略〕

(水沢は、いじめられるのを恐れて不本意に太田先生を困らせたことを謝罪する。)

先生：You were always trying to tell me that. But I didn't realize. I'm sorry, too. I'

m not an excellent teacher nor a strong man. But now, I' ve caught your fears, and your feeling, right here. Don' t apologize. You just stay the way you are. And if you ever fly into trouble, tell me, anytime. I' ll protect you with all my strength. 全力で、守ります。

水沢：ありがとう。先生。

(教室の生徒たち、二人に拍手を送る。)

フィリップソン（1992）は、英語教育を通じて伝えられるイデオロギーの影響について論じているが、太田先生は、英語が人と人が理解し合うためのコミュニケーションの手段であるというイデオロギーを生徒に伝えようとする熱意ある英語教師として描かれている。単に、英語が話せればよいというだけでなく、相手を理解しようとすること、相手を理解できるまで歩み寄ろうとする姿勢の大切さが強調されているのである。

つまり、このドラマでは、これまで「帰国子女」のドラマで描かれることの多かった、英語コンプレックスに裏付けされる「帰国子女」に対する違和感や対抗心、あるいは「英語」=「国際語」という構図だけではなく、日本人が「帰国子女」を受け入れ、それを守るという構図、そして様々な人種が意思疎通するための手段としての英語の利点が示されている。対立ではなく、対等な関係で積極的に受け入れるという関係である。コミュニケーションを「キャッチボール」とたとえた太田先生の「キャッチボールの基本は、まず、キャッチできる距離まで、近づくことなんだ」という言葉からは、新しいコミュニケーションに対する姿勢が認められる。小橋（1990）は、日本人のコミュニケーションについて「一般にヨーロッパ人は、言葉で通じ合うことが難しくても、何とかコミュニケーションをとろうとお互いに懸命になるのに、日本人は言葉で通じ合えるのが当たり前と思っているようです」[59]と指摘した。太田先生はこのような考えに対して、コミュニケーションが難しいときに、正確な英語で対応できないと判断すると、コミュニケーションを断念するのではなく、相手に歩み寄るという異文化コミュニケーションのあり方を示しているのである。

ただ、依然として英語=「コミュニケーションの手段」であるという構図はドラマを通じて視聴者に発信される。英語に対するコンプレックスの要素が弱まることで、欧米の言語である英語が、「ジャパリッシュ」や「イングリック」のようなイギリスやアメリカから切り離された「国際語」イデオロギーの作用として、その権力構造を隠してしまうという状況がうかがえよう。

3.4　英語観の変容の背景

1980年代と2000年代のTVドラマの比較、検討の結果、日本人の英語観の転換を

認めることができた。次にこの転換の背景について検討する。

まず、1980年代後半から、「帰国子女」教育のあり方そのものが大きく転換した点である[60]。1989年3月に告示された学習指導要領の総則には、「海外から帰国した児童（生徒）などについては、学校生活への適応をはかると共に、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと」と明示されている[61]。また、1988年には、海外移住審議会が、「帰国子女受け入れ体制の強化として、高等学校、大学の受け入れ枠の増大と企業による積極的採用」を促す答申を行っている[62]。それ以前は、「帰国子女」はハンデを持つ「救済」の対象であり、日本への「適応指導」の対象であった。その後、「帰国子女」数が増加し、「帰国子女」に対し、個に応じた教育と相互交流教育へと指導方針の転換が図られた。このような経緯を経て、教育現場でも「帰国子女」を積極的に受容し、資産として有効活用の可能性を探るようになる。このような教育現場における「帰国子女」への対応の変化が、『絆』に見られた「帰国子女」の存在を否定する教師像から、金八先生のような「帰国子女」を積極的に受け入れようとする教師像に反映するようになる。「帰国子女」を肯定的に受け入れると同時に、「帰国子女」の話す「生きた英語」や異文化を肯定する見方へと変容していったのである。

さらに、「英語はコミュニケーションの手段である」という言説の普及が、『フルスイング』の英語教師が生徒に説く場面から読み取れる。このようにして、英語は英語圏の言葉、英語圏の文化の象徴から、「コミュニケーションの手段」、「国際語」であるという認識がドラマを通して日本人の間に普及、浸透していったのだといえよう。

3.5 英語観の変容に見る問題点

『フルスイング』の分析を通じて明らかになった問題点は、ドラマによって「生きた英語」、「学校英語」、「コミュニケーションの手段としての英語」のイメージが再生産される一方で、英語という言語の持つ歴史的背景やイデオロギー性があいまいになり、英語の権力構造を不可視にしているということである。「国際語」という、文化とは切り離された英語観の定着の加速化が懸念されるべき点である。太田先生が生徒に伝えようとする言葉の持つ感情や異文化の人々と気持ちが伝わる喜びが、イギリス、アメリカなどの英語圏の国々の母語を媒体とすること、さらに、母語話者と英語学習者とでは「その習熟度に違いがあるかぎり、英語を用いたやり取りにおいてさまざまな力関係、さまざまな不平等が発生する」[63]という現実が、視聴者に伝わることはない。

中西（2001）は、「国際語としての英語」という言い方そのものについて、「権力作用を伴った『英語問題』、つまり『ディスクールとしての英語問題』としてとらえることができる」[64]と指摘している。教育現場の実態が反映される「帰国子女」のドラマを通じて、英語=「国際語」という構図が視聴者に示される。さらにマス・メディアは、TOEFLなどの国際英語能力テストのデータのごく一部を取り上げて、「TOEFL

やTOEICの点数で日本人が中国や韓国に後れをとっているという宣伝」[65]を続け、日本の英語力が「世界最低の外国語能力」であると日本人の危機感をあおっている。「学習者の母語と英語との間の言語的距離と、さらに欧米による植民地経験の有無」[66]が、テストの結果に大きな影響を与えていることなどは周知されないまま、これらの情報が、日本人をさらなる英語学習に駆り立て、教育現場への圧力となる。英語が推進される背景には「教育の論理ではなく産業界や英語教育ビジネスの要請」[67]があり、それがマス・メディアや様々な媒体によって国内に浸透している点を意識し、それに左右されない英語教育を検討する必要がある。

たしかに、英語が「国際語」としての機能を持つことは否定できない。しかし、それが国内において「英語偏重は外国人とのコミュニケイションが容易であると安易に考えさせて」しまう傾向を強化させることも懸念される。大石（1990）は、「本当の国際的コミュニケイションはコミュニケイションの不可能性の自覚の上でしか可能でなかろう」と指摘している。またラミス（1976）は、「英会話を勉強した人びとは、駅への方向を尋ねたり、買い物の値段を聞くのは上手であるが、それは私が意味するコミュニケーションの種類ではない」と、「英会話がコミュニケーションの障壁」となっていることを指摘している[68]。このような英語のコミュニケーションの性質が誤解されたまま、英語圏出身の「帰国子女」=「国際語」=「コミュニケーションの手段」といった構図がドラマを通じて視聴者に発信され続けているのである。

今後は英語を「国際語」として見なすとしても、「英会話のイデオロギーを破壊し、文化支配としての言語として英語を考えるのを止め、英語をアジアと第三世界の連帯のための言語として考え始めること」[69]や、「これからの国際語というのは、第三世界の言語までを含めた多言語性のこと」[70]であるといった視点にまで踏み込めるような言語観の育成が、まず学校教育の場から行われていくべきであろう。

おわりに

以上、英語の存在を絶対視する真理が、英語の持つ概念を変化させながら戦略的に行使されるという仮説に基づき、日本人の英語観の変容を「帰国子女」の登場する3つのTVドラマを題材に比較、検討を行った。

『絆』では、「学校英語」と「生きた英語」を序列化し、英語コンプレックスを不可視にする英語観が認められた。また、英語圏から帰国した「帰国子女」に対して抱く英語コンプレックスに比例して、「帰国子女」を日本に同化させようとする傾向、つまり、「日本人らしさ」の押しつけが顕著であった。その「日本人らしさ」とは何か、という点もあいまいであるにもかかわらず、「帰国子女」を差別化し、劣位に置くためにその概念が利用されたのである。1980年代の教室文化では、こうした英語コンプレックスを抱えた英語観と、コンプレックス抑圧のための「日本人らしさ」の押し

つけが再生産されていた。

一方、2000年代に放映された『金八先生』や『フルスイング』では、「帰国子女」の扱われ方が肯定的なものに変化している。『金八先生』でも依然として『絆』に見られる「帰国子女」=「国際化」=「生きた英語」という構図は存在する。しかし、象徴としての「帰国子女」の描写だけではなく、当人の海外滞在中の体験や、そこで培った価値観などにも焦点があてられている。つまり、ステレオタイプ化された「帰国子女」という枠組みだけではなく、日本人にとっては異文化である「帰国子女」の海外経験や価値観を日本の教室文化が受け入れようとする傾向が読み取れる。このことから、言語や文化に対する多様性を許容する方向性や、有効活用できる資産としての英語観が認められた。

また、『フルスイング』においては、英語のコミュニケーションの手段としての利便性の強調だけではなく、「帰国子女」との関わりを通じて、人と人とのコミュニケーションの本質について問うことにも焦点があてられている。

近年、マス・メディアを中心に「実用英語」や「コミュニケーションの道具」という名称とイメージが浸透することによって、欧米の言語である英語が「国際語」と称され、英語のイデオロギー性はますます見えにくくなっている。英語が「コミュニケーションの道具」として中立化する一方で、英語のヘゲモニー性が強化され、英語以外の言語や文化への無関心にもつながる可能性は否定できない。

英語コンプレックスから「国際語」としての英語を積極的に受容するという英語観の変容は、英語の持つ権力構造がますます不可視になっていくことを改めて示した。一部の国々の母語を「国際語」として使用することの意味や、また日本人の英語偏重主義が、国際理解のみならず、国語としての日本語教育にどのような影響を与えるのか、といった問題をふまえて今後の言語教育を検討したい。

注

[1] 祖父江（1980）、128。祖父江は「帰国子女」について「決してひとことで一般化したりまとめることができない特質」を持っており、「海外における滞在地、期間、年齢、受けた教育の性質などの在外条件や、帰国したときの年齢、転入した学校、その地域などの復帰条件のいずれについても様相を異にするため、多様性があり、この諸条件の多様性が、彼らの生活適応、学習レベルの向上に深くかかわっている」と指摘している。名称も「帰国子女」以外に「帰国生」や「帰国児童生徒」、「海外子女」など様々な呼称が使用されているが、本論では日本人の英語認識を検討する題材として、主に英語圏から帰国した日本人生徒に焦点をあて、先行研究からの引用をのぞいて「帰国子女」の名称を使用する。

[2] 大谷（2007）、141。

[3] 渡辺（1983）、57。渡辺は、マイナス価値を含むことの多いとされる「ジャパニーズ・イングリッシュ」を「日本語の影響を色濃く持った英語」とみなし、「ジャパリッシュ」と名付

けた。

[4] 鈴木（2003）。鈴木は、「日本からの発信の道具として、日本人が選び、その目的にそう」英語として、「ジャパニーズ・イングリッシュ」の必然性を唱え（150）、「日本人の学ぶべき英語を「イングリック」にしよう」と提言している（156）。

[5] 津田（2006）、11。

[6] 斉藤（2007）、194。

[7] 中村（1989）、140。

[8] 中村（1989）、147。

[9] 中村（1989）、149。

[10] 津田（1990）、69。

[11] 津田（2006）、102。

[12] 大石（1990）、65。

[13] 吉武（2000）、81-100。

[14] 中山（1996）、134。

[15] 盛山（2000）、134。

[16] 盛山（2000）、148。

[17] たとえば、本研究でとりあげたドラマ『絆 たったひとつの青い空』の原作『たったひとつの青い空 ―海外帰国子女は現代の棄て児か―』に次のようなくだりがある。
（中学校に編入する「帰国子女」のアキラに対して、担任の英語教師（小林先生）は翌朝のホームルームで自己紹介を英語で行うことを提案する。）

校長：「小林先生、それはいい考えだ。生徒もナマの英語を聞く絶好のチャンスとなる」
小林先生：「市立三中の国際化の第一歩です」

ここでは、「帰国子女」＝「ナマの英語」＝「国際化」の構図が存在するが、この「国際化」という用語の意味も、「国際化」という手段を通して達成しようとしているものは何かという点もあいまいであるにもかかわらず、このような構図が視聴者に日常的に提示されている。

[18] 桜井（1996）、213。

[19] NHK ドラマスペシャル 1987 年 10 月放送、昭和 62 年度文化芸術作品賞受賞。

[20] TBS 系列にて 2007 年 10 月から 12 月まで放送、全 22 話。

[21] NHK にて 2008 年 1 月から 2 月まで放送、全 6 話。第 34 回放送文化基金賞受賞。

[22] 「帰国子女」が登場する 1980 年代のドラマには、他にも『赤いシュート』（1986 年 10 月～1987 年 4 月。関西テレビ放送。ブラジルからの「帰国子女」。）や、『同級生は 13 歳』（1987 年 8 月～10 月。フジテレビ系列。アラビアからの「帰国子女」。）などがあるが、映像の入手は不可能であった。2000 年代には、『ドラゴン桜』（2005 年 7 月～9 月。TBS 系列。アメリカからの帰国子女」）、『花ざかりの君たちへ～イケメン♂パラダイス～』（2007 年 7 月～9 月。フジテレビ系列。アメリカからの「帰国子女」）などがあり、これらは視聴可能である。しかし本稿では、英語観の変容の分析において適切だと思われる『絆 たったひとつの青い空』、『3 年 B 組金八先生』（第 8 シリーズ）、『フルスイング』を題材として使用した。

[23] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、203。1965 年に東京学芸大学附属大泉中学校に帰国子女学級が開設され、1976 年に東京学芸大学附属竹早中学校および同附属高等学校が一般生徒と

の混合受け入れ方式を取り入れる。地方自治体は1983年の帰国子女教育受け入れ推進地域の指定以降、積極的に受け入れを始める（223）。

[24] 『東京ラブストーリー』（1988年）。原作では、ヒロインはアフリカ・ジンバブエ出身の「帰国子女」ということであったが、ドラマではアメリカ・ロサンゼルスに変更された。

[25] 「帰国子女」といっても英語圏や中東・アジアからの「帰国子女」、また3ヶ月ほどの滞在から何年にも渡る長期間の滞在者も含まれており、多種多様である。しかし、日本人の「帰国子女」のイメージは概してステレオタイプ化されており、英語圏から帰国し、英語が話せる、日本人らしくない態度をとるなどという内容が多いようである。たとえば日本育ちの日本人「純ジャパ」に対し、「帰国子女」を「変ジャパ」とする呼称がある。

[26] 大谷（2007）、142。

[27] シンガポールは中国語、マレー語、タミール語、英語という4つの公用語を持つ。また、かつてシンガポールがマレーシア連邦の一員だったこともあり、マレー語を国語としている。

[28] 本名（1998）、21。

[29] 斉藤（2007）、175。

[30] グッドマン（1992）、ix。

[31] グッドマン（1992）、5。

[32] 第2次大戦前の「帰国子女」については、小島勝（1991）「付録 第2次大戦前の海外子女教育」『海外子女教育史』海外子女教育史編纂委員会を参照のこと。

[33] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、196。

[34] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、211。少人数学級で特別指導を行う帰国子女教育学級が東京学芸大学附属大泉中学校に設置された。

[35] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、223。

[36] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、196。

[37] グッドマン（1992）、198。

[38] 宮智（1990）、116。

[39] 本論では取り上げなかったが、ドラマでは友也と対照的な「帰国子女」けいこが登場する。けいこはアメリカに5年間滞在した「帰国子女」で、友也と同じ中学2年生である。「帰国子女」の経歴をひた隠しにしているため、はじめは友也との接触を避けていた。ある日、いじめられてけがをした友也を見つけ、保健室に連れて行く。そこで初めて英語で友也に話しかける。しかし、けいこは今後も自分の経歴は隠し、日本人との同化に努めようとする。ここでは、けいこの言葉を通じて、「帰国子女」関係者が批判する日本人の、英語を話す日本人の偏狭性や排他性が描かれている。けいこは次のように友也に同化の方法をアドバイスする。

友也：けいこ、どうやってみんなと仲良くなれたの？

けいこ：あのね、私も最初から今みたいになれたわけじゃないの。でも日本にいる限りしょうがないの。でなきゃ生きていけないんだもの。だから、友也君の参考のためにはね、まず英語の時間、リーダーを読むときは、日本語読みにするの。

友也：日本語読み？

けいこ：そう。日本人が発音するように、わざと下手な発音にするのよ。そうするとみんなの態度ががらっと変わるわ。

友也：それだけで？

けいこ：あの人たちはね、アメリカ人が英語をしゃべるのは抵抗がないのだけど、私たちみたいな日本人の顔をした人間がきちんとした英語をしゃべると許せないのよ。

友也：そーか。
けいこ：テレビなんかもみんなが見てるものを見て、歌手の名前を覚えるの。そしてね、アメリカのことなんか忘れたみたいな顔をして、絶対口に出さないこと。〔後略〕

[40] 津田（2006）、105。津田は、「この『英語神話』によって、世界の人々は、英語に魅入られ、英語に盲従し、『精神の植民地化』症候群をきたしてしまう」と指摘している。

[41] 津田（2006）、114。

[42] 斉藤（2007）、188。折登（2007）、11。斉藤は、「学校英語」、「受験英語」に象徴される「文学・読解・文法・和訳」などの対極に、「『コミュニケーション』の理念」の存在を挙げている。そしてこの「コミュニケーション」の問題点は、「それが文法・読解学習を排斥する運動のスローガンとして用いられた」ことであると指摘している。また、折登は、「英語は1つしかない」にもかかわらず、「学校英語」や「英会話」などのような分類が行われていることへの懸念と、「安易な宣伝文句」に翻弄されることへの警告を発している。

[43] 宮智（1990）、12。

[44] 1998年の学習指導要領の改訂によって、中学校で英語が必修科目となる。

[45] 中村（2004）、171。

[46] 大谷（2007）、45。

[47] グッドマン（1992）、41-42。

[48] 箕浦（1990）、202。箕浦はさらに、「海外からの帰国生の日本の学校での文化摩擦」について以下のように指摘している。「『海外で育つ』ということは、日本の中で、日本人に囲まれて育っていれば当然身についてくる日本的対人関係をめぐる意味空間や行動―物の考え方・感じ方・立ち振る舞い―を体得しそびれがちということである」(205)。

[49] 箕浦（1990）、2020 箕浦は、学校の「意味体系」に相違がある時に、学校で「文化摩擦」が生じることを指摘している。たとえば日本人にとっての「学校という言葉」は、「教え―教えられる教師と生徒の関係」とほとんど同義語であるが、それとは異なる解釈を持つ文化も存在することを指摘する（202)。

[50] 高野（2008）、91。

[51] 斉藤（2007）、209。

[52] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、82。海外子女教育推進の基本的施策に関する研究協議会（1976）による「海外子女教育の推進に関する基本的施策について」の「4.帰国子女の受け入れ体制の整備（2）国内の学校における帰国子女の受け入れ体制の整備を進めること」に記された提言である。「ア 帰国子女教育の主たる目的が、帰国子女に対し我が国の一般の教育に速やかに適応させることをめざすものであることはいうまでもないが、我が国の教育全体でその位置づけを考えた場合、そのような単なる適応教育に終わらせることは適当ではなく、これらの子女が、海外で得た経験や能力を本人はもとより、その在学する学級、学年さらには学校全体に活用しうるように配慮しそのような観点からこれを積極的に推進することが望ましい。」

[53] グッドマン（1992）、91。

[54] 佐藤（1995）、47。

[55] 佐藤（1995）、49。

[56] 佐藤（1995）、73。

[57] 亮子がイギリス滞在中に人種差別を受けたことや、他の生徒とは文化的に異なった体験をしてきたことを述懐する場面が描かれている。

[58] 渋谷（2001）、61。

[59] 小橋（1990）、40-41。オランダ人である小橋は、以下のような体験から日本人のコミュニケションへの姿勢、そしてその土台となる英語観について分析している。「二年前、私は北イタリアのコモへ行きました。街の屋台のチェリーがあんまり素晴らしかったので、半キロ買うことにしました。でも、私はイタリア語を全く知りません。どうやって果物売りのおじさんに説明したと思いますか。私はまず、チェリーを指しました。そして、片手をもう一方の手で二つに切って見せたのです。

おじさんはわたしをじーっと見つめて「メッゾ・チローッ!」と叫んで、チェリーを計ってくれました。私たちは二人とも愉快な気分になって、「グラーチェ」と言いかわして別れたものでした。〔中略〕

鎌倉へ出かけた時、あるお土産屋さんで「イクラデスカ?」と値段をきいたのです。ところが、売り子さんはおどおどして、「英語は話せません」と、なんと英語で言うではありませんか。

イタリアの果物売りと私は、お互いに何とか伝え合おうと努めました。そして完全に理解し合えました。ところが日本の売り子さんは、せっかく私が日本語で話しかけているのに、よく聞こうともしないのです。〔中略〕ヨーロッパ人は昔から外国人を見なれてきたのに、日本人はそうでなかったという歴史のせいかも知れませんが。」

[60] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、219。

[61] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、219。

[62] 海外子女教育史編纂委員会（1991）、220。

[63] 斉藤（2007）、217。

[64] 中西（2001）、3。中西はフーコーの概念にしたがって「権力作用をおよぼす言説空間を『ディスクール』と定義している。

[65] 寺島（2005）、11。

[66] 大谷（2007）、40。

[67] 寺島（2005）、11。

[68] ラミス（1976）、32。

[69] ラミス（1976）、36。

[70] 大石（1990）、61。

参考文献

船田秀佳、折登洋（2007）『英語と日本人—なぜ英語ができない—』英友社。

Hidasi, Judit（2005）*Intercultural Communication — An Outline.* 三元社。

本名信行（1998）「（上）シンガポールから日本を見ると」『三省堂ぶっくれっと』、9月、132号、三省堂、35-40。

本名信行（1998）「（中）シンガポール・イングリッシュとは何か」『三省堂ぶっくれっと』11月、133号、三省堂、18-23。

海外子女教育史編纂委員会編著（代表 佐藤弘毅・中西晃）（1991）『海外子女教育史』海外子女教育振興財団。

小橋アンス（1990）「コミュニケーションは難しいもの」『書斎の窓』4月号、有斐閣、40-41。
小林哲也（1983）『異文化に育つ子どもたち』有斐閣、40-41。
ラミス・ダグラス（1976）『イデオロギーとしての英会話』晶文社。
箕浦康子（1990）『文化のなかの子ども』東京大学出版会。
箕浦康子（2003）『子供の異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究』新思索社。
宮智宗七（1990）『帰国子女 逆カルチュア・ショックの波紋』中公新書 中央公論社。
仲 潔（2006）「『生きた英語』と分裂的言語観—『学習指導要領』に見る母語話者至上主義と英語の多様性—」『社会言語学 VI』「社会言語学」刊行会、19-43頁。
中村 敬（1989）『英語はどんな言語か—英語の社会的特性』三省堂。
中村 敬（1993）『外国語教育とイデオロギー—反＝英語教育論』近代文藝社。
中村 敬（2004）『なぜ、「英語」が問題なのか？—英語の政治・社会論』三元社。
中村 敬（2004）『幻の英語教材 —英語教科書、その政治性と題材論』三元社。
中津燎子（1976）『異文化のはざまで—英語と日本人の周辺—』毎日新聞社。
中西満貴典（2001）博士論文「戦後日本における実用英語ディスクールの編成過程」名古屋大学大学院国際開発研究科。
中山 元（1996）『フーコー入門』ちくま新書、筑摩書房。
NHK ドラマスペシャル『絆 たったひとつの青い空』（1987）NHK アーカイブス。
NHK『フルスイング』（2008）DVD 版。
大石俊一（1990）『「英語」イデオロギーを問う—西欧精神との格闘』開文社出版。
大沢周子（1986）『たったひとつの青い空—海外帰国子女は現代の棄て児か—』文藝春秋。
大谷泰照（2007）『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』大修館書店。
Pennycook, A.（1994）*The Cultural Politics of English as an International Language*. New York：Longman.
Phillipson, R.L.H.（1992）*Linguistic Imperialism*. Oxford：Oxford University Press.
ロジャー・グッドマン（1992）『帰国子女』岩波書店。
斉藤兆史（2007）『日本人と英語—もうひとつの英語百年史—』研究社。
桜井哲夫（1996）『フーコー—知と権力』講談社。
佐藤郡衛（1995）「第11章 帰国子女の受け入れと学級文化」『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版株式会社、271-297。
佐藤真知子（1999）『バイリンガル・ジャパニーズ』人文書院。
盛山和夫（2000）『社会科学の理論とモデル3 権力』東京大学出版会。
渋谷真樹（2001）『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィー—』勁草書房。
祖父江孝男（編）（1980）『日本人の構造』現代のエスプリ別冊、至文堂。
鈴木孝男（2003）『アメリカを知るための英語、アメリカから離れるための英語』。

高野陽太郎（2008）『[集団主義] という錯覚』新曜社。

TBS『3 年 B 組金八先生』第 8 シリーズ（2008）DVD 版。

寺島隆吉（2005）「日本の言語政策と学校教育」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第 54 巻第 1 号、1-36。

塘 利枝子（2001）「第 11 章 受け入れ側の子どもたちの異文化受容」『異文化との共生をめざす教育―帰国子女教育研究プロジェクト最終報告書―』東京学芸大学海外子女教育センター三友社。

津田幸男（1990）『英語支配の構造―日本人と異文化コミュニケーション』第三書館。

津田幸男（1996）『侵略する英語 反撃する日本語―美しい文化をどう守るか』PHP 研究所。

津田幸男（2003）『英語支配とは何か―私の国際言語政策論』明石書店。

津田幸男（2006）『英語支配とことばの平等―英語が世界標準語でいいのか ?』慶応義塾大学出版会株式会社。

渡辺武達（1983）『ジャパリッシュのすすめ―日本人の国際英語』朝日選書、朝日新聞社。

吉武正樹（2000）「異文化コミュニケーションの外国語教育―国際英語及び英語支配の視点から―」日本コミュニケーション学会『スピーチ・コミュニケーション教育』、第 13 号、81-100。